京都大学学術情報リポジトリ
KURENAI 紅
Kyoto University Research Information Repository

京都大学
KYOTO UNIVERSITY

Title	スウェーデンの総合制高等学校における普通教育と専門教育の関連づけ : 職業系課程のカリキュラム分析を中心に
Author(s)	本所, 恵
Citation	京都大学大学院教育学研究科紀要 (2008), 54: 220-233
Issue Date	2008-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2433/57027
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

Kyoto University

スウェーデンの総合制高等学校における普通教育と専門教育の関連づけ

—職業系課程のカリキュラム分析を中心に—

本　所　　恵

はじめに

高等学校を含む中等教育のカリキュラムを論じる際の主要課題を、安彦忠彦は3つの軸で示している[1]。それは、義務教育とその後の教育を分かつ「前期」と「後期」の区分、提供する教育の履修形態としての「共通」と「選択」の割合、そして教育内容の2種の性格である「普通教育」と「専門教育」の関連である。

3点目の「普通教育」と「専門教育」について、これら2種の教育を併せ施すという二重の目的をもつ日本の高等学校では、この目的の二重性をどのように実現するかが議論されてきた[2]。高校教育をめぐる諸原理を論じている佐々木享は、学習指導要領の教科・科目の規定の検討を通して、専門学科（専門教育を主とする学科）は二重の目的を実現しているが、普通科（普通教育を主とする学科）では専門教育にあたる教科が提供されておらず、目的を実現していないと批判している[3]。ただしここで、佐々木は、普通教育と専門教育の区別を教科の区分として捉えている。しかしながら厳密には、佐々木自身も指摘しているように、普通教育と専門教育とは何かということを独立して問う必要がある[4]。

中内敏夫によれば、「普通教育」は「職業身分別の教育をこえた自由人にふさわしい普遍的教養」という意味から発し、市民社会の発展の中で「公共社会の構成員たるものの共有する教育」という意味を獲得したものである。そして「専門教育」は、普通教育の意味の変化に対応して「各種職人の術知」を与えるという性格から、「普通教育としての職業教育」および「一般教養を基礎にもつ専門教養」という考え方に変化したという[5]。

以上の議論では、普通教育と専門教育との関連は、教育内容と同時にその教育対象の広さによって定義されている。安彦はこの2点を考慮して、普通教育と専門教育を次のように定義する[6]。「普通教育」は、すべての職業人に対して、共通基礎教養を保障するもの、あるいは、専門を相対化する多面的・全体的な把握や理解を保障するものである。一方「専門教育」は、職業専門的な教育、あるいは学問の分科（専門諸科学）に対応する教育のいずれかである。ここでは、職業的な内容であるか否かにかかわらず、限定された集団を対象として特定の分野に特化した教育はすべて専門教育として捉えられる。

普通教育と専門教育の関係を、共通の教育と限られた集団への教育として捉えるとき、これらの比重と関連は、生徒が専門分化してゆく過程に位置づく学校においてとくに大きな論点となる。スウェーデンの総合制高等学校（gymnasieskolan）でもこの論点は大きな課題として取り上げられており、学校現場での積極的な取り組みとともに議論が進められている。本稿では、この総合制高等学校のカリキュラムをとりあげる。

総合制高等学校は、20歳未満のすべての若者に教育の機会を保障する大衆教育機関であり、9年間の義務教育修了後98%以上の生徒が進学している[7]。そこでは、「職業生活の準備」「高等教育の準備」「市民生活の準備」という3重の目的のもとで、3年間の教育がおこなわれている[8]。課程分岐として、専門分野を異にする「プログラム」が全国共通に17種類設定されており[9]、生徒は入学時に1つのプログラムを選択する。そして、これらそれぞれのプログラムにおいて、専門教育とともに普通教育がおこなわれている。

プログラム制と呼ばれるこのようなシステムが総合制高等学校に導入されたのは、1990年代前半のことだった。イギリスの教育社会学者であるM・ヤング（Young, M.）は、プログラム制導入の改革をアカデミックな教育と職業教育との関連についての興味深い例としてとりあげている[10]。ヤングは、普通教育の増加によって進学系課程と職業系課程の共通性が高められながら、その区分が保持されている点に着目している。とくに、それが全国規模でほぼ全員就学の学校組織であるスウェーデンの総合制高等学校においておこなわれていることが興味深いと述べている。そしてヤングは、このような改革の鍵は、生徒の選択を強調して課程間の境界を柔軟にすることと、職業系課程の地位を向上させることにあったと分析している。ここからは、プログラム制の改革が、課程分岐構造および職業系課程のカリキュラムを焦点におこなわれたことがうかがえる。

ただし、ヤングの検討は総合制高等学校のシステム全体に関わるものであり、各学校が実施するカリキュラムにおいて具体的にどのような変化があったのかは明らかではない。そのためにここで疑問が生まれる。生徒が何を選択することが強調され、それがなぜ課程間の境界を柔軟にすることにつながったのだろうか。職業系課程は、普通教育の増加によって自らが特徴としていた専門教育を相対的に縮小しながら、なぜ地位を向上させ得たのだろうか。これらの疑問は、スウェーデンにおける普通教育と専門教育を関係づける論理を問うことにつながっている。そしてその考察には、実際に実施されるカリキュラムの検討を踏まえる必要があるだろう。

この点に関しては、日本においても先行研究がみられない。日本国内で、プログラム制の導入は詳細には検討されておらず、比較教育学者である中嶋博によって1991年のプログラム制の課程分岐構造の提案までが紹介されているにとどまる[11]。プログラム制の制度については、就職にも進学にも対応する多様な教育課程を内包する点や生徒に科目選択の自由が与えられている点に着目して、教育制度の国際比較の一部、或いはスウェーデン研究の一部として紹介されている。しかしながらこれらも全体的なシステムの紹介にとどまっており、学校で実施されているカリキュラムの姿は見えにくい[12]。

以上より、スウェーデンの総合制高等学校における専門教育と普通教育との関連を考察するために、プログラム制導入改革および具体的なカリキュラムを検討することには意義があると考えられる。よって本稿では、プログラム制導入前後の職業系課程のカリキュラムを検討する。まず、プログラム制導入改革の全体的な特徴と目的を、普通教育の拡大に着目して明らかにする。その上で、学校で実施されたカリキュラムをとりあげ、普通教育と専門教育の関連に着目しながら検討を加える。その際、ライン制にもプログラム制にも存在した職業分野の一つである電子工学分野の課程をとりあげる。そして最後に、普通教育と専門教育を結びつける教育実践に目を向ける。以上の検討を通して、スウェーデンの総合制高等学校において普通教育と専門教育とがどのように関連づけられているのかを考察したい。

1．ライン制からプログラム制へ

1－1．課程分岐構造の変化

スウェーデンはもともと、ドイツに倣った複線型の学校体系をもっていたが、1940年に学校審議会（1940års skolutredning）が設置されて以降、社会民主党の主導によって単一型の学校制度に向けた改革が進められてきた。総合制高等学校はこの過程の中で、義務教育修了後の単一の学校組織として1971年に誕生した[13]。

総合制高等学校は、大学入学準備をおこなう高等学校（gymnasiet）、実用的な職業準備教育をおこなう各種の職業学校（yrkesskolan）、これらの中間的（やや理論的）な教育をおこなう、高等学校に付設された専科学校（fackskolan）の3種の学校を統合してつくられた。これらの多様な教育を内包すべく、総合制高等学校には22のライン（linje）および多数の特別コース（specialkurs）という課程分岐が設定された。生徒は入学時に1つのラインを選択し、教育プランによって定められたカリキュラムに沿って学習をすすめる。そして学習の過程で、専攻（gren）やバリエーション（variant）といった細分岐によってさらに専門化する。ライン制はこのような漸次的分化を原則として、生徒の専門化の過程に位置づくものとして構想され、実施されたのだった。

しかしながら実際には、ライン間には以前の学校区分の名残があった。すなわち、高等学校を母体とする5ラインは高等教育進学を目的とする3・4年制であり、職業学校および専科学校を母体とするラインは就職や高度な職業技術訓練へつながる2年制のものが多かった。このために、生徒は入学時にすでに専門分野を選択し、就職か進学かという進路によって分かれていたのである。さらに、傍系の特別コースとして、2年未満の短期間であったり、対象人数が少なかったり、より高度な教育内容をもっていた職業教育の課程が設定された。このように、総合制とはいいながら内部では複雑な課程分岐が残存しており、ライン間には進学可能性や社会的な地位についての大きな差異が存在していた。

教育省の設置した高校審議会（1976års gymnasieutredning）[14]がこれらの点を批判したことを機に、課程分岐構造を焦点にして、さらなる統合へ向けた議論や先導的試行が進められた[15]。1991年に総合制高等学校の改革が決議され、ラインによる課程分岐構造は大きく変えられたのである。この改革の大きな目的は、「リカレント教育が広がる社会において、大衆の教育水準を高め、万人に生涯学習の基礎を与える」[16]ことにあった。そしてこの目的は、「市民のニーズ」と同時に、「効率と生産性を求める社会の要請」に見合うとして正当化された[17]。

課程分岐に関しては、改革直前には27のラインと約400の特別コースに増加していたが、これらが再編成されて全国共通に16つのプログラム（program）が設定された。プログラムの分野区分はラインの区分をもとにおこなわれたが、各プログラムの対象とする分野はラインより広く、プログラム選択の後に科目を選択する余地が拡大された。この選択の自由は、個人のニーズに応えるとともに、時代の変化や地方の産業へ柔軟に対応するシステムであることを意図していた[18]。

さらに大きな特徴として、プログラム間の共通性が高められた。すべてのプログラムの教育年限が3年とされ、どのプログラムを修了しても大学入学の基本要件が認められることとなった。そしてカリキュラム上には、共通履修科目として「核教科（kärnämnen）」が設定された。このように、教育年限、進学可能性、履修教科において共通性を拡大し、どのプログラムを選択した

生徒にも生涯学習の基礎となる教育水準を保障することが目指されたのだった[19]。

ただし、このように共通性を拡大すると同時に、総合制高等学校を全体としてみたときの教育内容の多様性は保持することが求められた。そのために、各プログラムではカリキュラムの約半分以上で専門教育をおこなうこととされた。そして職業系プログラムでは、職業専門性を高め、労働市場と学校教育との結びつきを強めて産業のニーズを教育に反映させるために、原則として15週間以上の職場実習をおこなうこととされた[20]。

以上のようなカリキュラムの変更点が実際に大きく影響したのは職業系の課程であり、特に次の3点が大きな変化だった。第1に教育年限について、進学系の課程は以前から3年制で変更がなかったのに対し、以前2年制だった職業系の課程は3年制となったことで1年分延長した。第2に、核教科として進学系ラインでおこなわれていた教科の基礎的な部分が設定されたために、職業系ラインではおこなわれてこなかった教科が職業系プログラムに導入された。そして第3に、職業系プログラムのみに、職場実習が課されることとなった。

1－2．核教科設定の目的

職業系プログラムにもたらされた大きな変化の中で、とりわけ大きな議論を巻き起こしたのは、核教科の設定だった。核教科の設定によって、それまで専門教育を中心におこなってきた職業系課程にとっても、共通の普通教育が無視できないものになり、普通教育と専門教育の関連が問題となったためである。それでは、この核教科はどのような目的で設定されたのだろうか。政府公式報告書や国会決議案より、核教科導入の理由を明らかにしておきたい。

総合制高等学校では、ライン制をとっていた時から普通教育の必履修科目が設定されていた。しかしそれは、スウェーデン語と体育と1教科の選択教科のみだった[21]。これらの普通教育を必修とする目的は、国際化などの社会の変化や産業構造の変化に対応するために、広く一般的な知識とともに、コミュニケーション能力が必要であるためだと説明された。ただしここでは、職業系ラインの第一の目的は、「直接職業労働へつながる教育を提供すること」[22] にあると明記されており、職業系ラインにおける普通教育はあくまでも専門分野に向けた教育を支えるものと位置づけられていた。

一方、90年代の改革においては、核教科の設定はそれ以上の意味を担っていた。もちろん、上と同様に、継続的に変化する社会と労働市場とに柔軟に適応するという理由も存在した[23]。しかしこれに加えて、以下のような複数の目的が付与された[24]。まず、当時の労働市場においては職種を問わず一般教養が求められており、これを育成するという点が強調された。将来の労働市場では、実際的な職業能力とともに、基礎知識、コミュニケーション能力、普通教育と専門教育両方の知識が要請されるというのである[25]。次に、一市民として社会の発展に参加するために必要とされる広い知識を身につけることが目的とされた。また、国際化を背景に、異なる国々の人々と交流し、多様な文化や環境に親しんで各個人の生活を豊かにすべく、十分な一般的知識や言語能力をつけることが目指された。

ライン制における課題に照らしていえば、核教科の設定には、総合制高等学校のどのプログラムからも継続教育へのアクセスを可能にするという大きな目的があった。ライン制では、ラインによっては大学進学につながる教科が履修できず、生徒の進学機会を奪っているという批判があっ

た。この批判に対して、全生徒が履修する核教科の修了認定を大学入学のための基本要件とすることで、進学の可能性がどのプログラムにも同等に与えられたのである。リカレント教育体制の整備にともなって大学以外の教育機関での学習も配慮され、核教科で生涯学習の基礎となる知識を身につけることが強調された。

以上のように、核教科は、産業や社会の変化へ対応するという目的に加えて、それらの発展へ寄与し、個人の生活を豊かにし、生涯学習の基礎となり大学進学機会を保障するという目的から重視された。ここで付加された目的は、それぞれの専門分野の職業に関わることと同時に、異文化理解や市民としての一般知識などのように専門分野に関わらない項目が多く含まれていることが特徴といえよう。このように、核教科は、専門教育を中心とした職業系の課程がそれまでもっていた目標とは異質な目標を掲げたのである。

2．職業系課程のカリキュラム分析

2－1．電子技術ラインのカリキュラム

複数の役割を期待された普通教育は、職業系プログラムにおいて現実のカリキュラム上にはどのようにあらわれたのだろうか。ここでは、電子工学分野のカリキュラムとして、ライン制における2年制電子技術ライン（Tvåårig el-teknisk linje）とプログラム制における電子工学プログラム（El-program）のカリキュラムをとりあげる。ライン制とプログラム制では、課程分岐の構造やカリキュラムの規定方法が変化しているため、これらに留意しながら比較を試みたい。

ライン制のカリキュラムは、教育プランLgy70（Läroplan för gymnasieskolan）によって規定された。Lgy70には、全体に関する規定（第1部）の中に、全体的な価値観や留意事項などを記す「総則」、ラインや専攻ごとに、学年別に各教科の週あたり授業時間数を定める「タイムプラン」、各教科の目標と内容を定める「コースプラン」が含まれていた。その他、主要教科やいくつかのラインについて、多数の別冊として、いつ何をどのように教えるか（第2部）、授業計画の参考例（第3部）があった。これらによって、各学校での教育実践は厳密に規定されていたのである。

電子工学分野の課程としては、2年制の電子技術ラインがおかれた。表1が「タイムプラン」におけるそのカリキュラム規定である。このラインは、第1学年後期から「電子工学技術者」「通信機器補修技術者」「制御装置技術者」「通信装置技術者」「事務機器補修技術者」の5つの専攻に分岐したが、その分岐は「電子技術」の教科内容によっておこなわれるため、タイムプランからは具体的には明らかではない。第2部の電子技術ライン用別冊には、各専攻における「電子技術」の教科内容の詳細が記されており、具体的な教科内容が専攻によって大きく異なっていることが分

表1　電子技術ラインのカリキュラム規定

教科	一週間の授業時間数（1授業時間＝40分）	
	1年	2年
スウェーデン語	4	-
労働生活入門	1	1
電子技術	30-27	35-32
体育	2	2
学習計画	1	-
英語／語学／宗教／心理学／社会／消費／数学／芸術（1教科選択）	3以下	3以下
合計	38	38

Lgy70timplaner,Tvåårig el-teknisk linjeをもとに筆者が作成。

かる[26]。

2－2．電子工学プログラムのカリキュラム

プログラム制の導入とともに出された教育プランLpf94（Läroplan för de frivilliga skolformerna）の内容は、Lgy70の「総則」にあたる部分のみにとどまり、各教科の授業時間数や内容については触れられなかった。プログラム制では、教育プランをはじめとする法規は、学校の教育実践を直接規定するのではなく、教育目標を設定し、カリキュラムについては科目を組み合わせる一定の制限枠を規定した。その枠内で各学校が科目を組み合わせてカリキュラムを編成した。よって、プログラム制において学校で実施されるカリキュラムを検討するには、法による規定とともに、実際に学校が編成したカリキュラムを見る必要がある。ここでは具体例としてストックホルムにあるフレドリカブレメル高校のカリキュラムをとりあげる。

プログラム制の国家レベルの規定では、電子工学分野の課程として、3年制の電子工学プログラムがおかれた。そしてその中に、「エレクトロニクス」「設置」「オートメーション」の3つの専攻が置かれた。2000年に専攻の分岐構造が見直された折に、コンピュータ関連分野が発展したことを受けて「エレクトロニクス」専攻が「コンピュータ技術」と「エレクトロニクス」に区分され、「設置」専攻が対応分野を広げて名称を変更し「電子技術」となり、これに「オートメーション」を加えた4つの専攻が設置された。表2が、4つの専攻を含むカリキュラムの規定である。

表2　電子工学プログラムのカリキュラム規定　　（数値は高校単位数：合計2500単位）

核教科	750
スウェーデン語A	100
スウェーデン語B	100
英語A	100
数学A	100
保健体育A	100
社会A	100
宗教A	50
自然科学A	50
芸術	50

個人選択	300
（専門科目も選択可能）	

プロジェクト活動	100

専門教科	1350
プログラム共通科目	400
コンピュータ	50
デジタル技術	50
エレクトロニクス入門	50
電子工学A	100
プロジェクトと企業	50
電子工学学習A	50
制御技術A	50

専門教科の中で
15週間の職場実習を行う

専攻共通科目	300-350
＜コンピュータ技術	300＞
ウェブデザイン	100
コンピュータ・コミュニケーション	100
パソコン	100
＜エレクトロニクス	300＞
電子工学学習B	50
アナログ回路A	100
パソコン	100
デジタル技術B	50
＜電子技術	350＞
電子工学学習B	50
交流3相	50
電子工学論A	50
電子工学論B	50
統制技術A	50
電子工学環境と安全	100
＜オートメーション	300＞
電子工学学習B	50
測定技術	50
統制技術A	50
統制技術B	100
電子工学論A	50

選択科目	600-650
＜推奨科目＞	
英語B	
数学B	
＜例＞	
労働生活	
コンピュータ技術	
CNC技術	
エレクトロニクス	
電子工学設置	
電子工学配置	
輸送機器技術	
物理	
生物	
数学	
マルチメディア	
測定・制御技術	

Stockholm stad. (2004). *Programguiden -valet till gymnasieskolan inför höstterminen 2005.* p28.をもとに筆者が作成。

すべてのプログラムに共通して大きな4つの枠が設けられ、それぞれの枠内の履修科目の割合が高校単位数（gymnasiepoäng）を用いて表された。高校単位数の量は、25単位が一週間の学習に相当するとして、各科目に想定される学習量から設定され、総合制高等学校における3年間の学習を標準2500単位としてカリキュラムが編成された。この高校単位の数値は、だいたい1単位1時間の学習時間に対応するが、授業時間を規定するものではない[27]。授業時間数については、3年間の合計について、芸術、自然科学、社会科学の3つのプログラムには2180時間が、他のプログラムには2430時間が最低の授業時間数として規定された[28]。

カリキュラム編成の枠として設定されたのは、第一には全プログラムに共通する必履修の「核教科」である。ここには、8教科9科目の750単位が設定された。第二は、各専門分野の「専門教科（karaktärsämnen：特徴教科）」である。1350単位設定された専門教科は、プログラム内での共通科目と、各専攻での共通科目、そして選択科目から構成された。電子工学プログラムでは、プログラム内共通科目として7科目400単位が設定され、4つの専攻それぞれの共通科目に3-6科目300-350単位が設定された。第三が、専門分野を超えた分野の科目を選択できる「個人選択（individuella val）」の300単位、そして第四が、総合的な学習をおこなう「プロジェクト活動（projekt arbete）」の100単位である。

このような枠組みの中でカリキュラムを構成する各科目については、「コースプラン（kursplaner）」と「成績基準（betygskriterior）」が規定した。コースプランには、各教科の目標、教科内に複数設定される科目の構成、各科目の到達目標と単位数が記された。成績基準は、コースプランに規定された各科目の到達目標を具体化して、優／良／可の成績のうち、良と可をつける基準を示した[29]。生徒は各科目について、履修後の評価で可の基準を満たせばその各科目の修了が認められ、設定された単位数を得ることになった。

以上の枠組みと科目を用いて、各学校がカリキュラムを編成する。その編成の指針として、「プログラム目標（programmål）」が設定された。ここには、プログラムごとの目標および全国共通の専攻が規定された。以上の法規に沿って、実際に計画されたカリキュラムが、表3である。

表3　フレドリカブレメル高校　フレドリク校　　電子工学プログラムのカリキュラム（数字は高校単位数）

核教科	1年	2年	3年
スウェーデン語A	100	-	-
スウェーデン語B	-	50	50
英語A	50	50	-
数学A	100	-	-
保健体育A	50	50	-
社会A	-	-	100
宗教A	-	-	50
自然科学A	-	50	-
芸術	-	-	50
計（750）	300	200	250

個人選択	1年	2年	3年
個人選択	-	150	150
計（300）	-	150	150

プロジェクト活動	1年	2年	3年
プロジェクト活動	-	50	50
計（100）	-	50	50

専門教科							
プログラム共通科目	1年	2年	3年	専攻共通科目	1年	2年	3年
コンピュータ	50	-	-	**電子技術**			
デジタル技術	50	-	-	電子工学学習B	-	50	-
エレクトロニクス入門	50	-	-	交流3相	-	50	-
電子工学A	100	-	-	電子工学論A	-	50	-
プロジェクトと企業	-	50	-	電子工学論B	-	-	50
電子工学学習A	50	-	-	電子工学環境と安全	-	100	-
制御技術A	50	-	-	**コンピュータ技術**			
統御技術A	-	50	-	ウェブデザイン	-	50	50
保健体育B	-	-	50	パソコン	-	100	-
計（500）	350	100	50	コンピュータ・コミュニケーション	-	100	-
選択科目				計（300）	-	250	50
選択科目	-	225	325	プロジェクト活動および専門教科の中で職場実習を実施			
計（550）	-	225	325				

Fredrika Bremergymnasiet Fredrik 2006年度学校案内をもとに筆者が作成。

2－3．電子技術ラインと電子工学プログラムのカリキュラムの比較と考察

ここでは、ライン制のカリキュラム（表1）とプログラム制のカリキュラム（表3）とを比較し、プログラム制導入の改革が普通教育と専門教育との関連をどのように変えたのかを検討する。

2つの表を比較すれば、第一の特徴として、後者において共通部分と選択部分とが数段階の階層をもちながら明確に区分されるようになったことに気づく。最も大きな区分は、全プログラム共通の核教科と、これに対するプログラム選択である。次に、専門教科の中には、プログラム共通科目と、これに対する専攻選択がある（専攻区分が存在しないプログラムもある）。そして最下位の区分として、専攻共通科目と、個々の科目選択がある。この階層は、専門性の深まりに対応している。よって、共通の教育としての普通教育と限られた集団への教育である専門教育とは、カリキュラム上に核教科と専門教科として明示されたといえる。

電子工学プログラムでは、核教科と専門教科の区分が、義務教育でもおこなわれている教科と職業専門的な教科の区分にほぼ重なる。ここから、核教科で設定されている教科が普通教育、専門教科に含まれている教科が専門教育に対応していると捉えられる。ただし、専門教科としても数学や英語の履修が推奨され、体育が設定されている。つまり、核教科と専門教科の両方に含まれる教科もある。進学系のプログラムではこのような教科が一層多く存在する。つまり、普通教育と専門教育との区分は、単純に教科の種類によっておこなわれているわけではないのである。

ここで重要になる点は、各科目が、すべてのプログラムで共通に適用される到達目標をもつことである。核教科として設定された9科目は、教科の種類を規定するとともに、求められる到達基準をも規定している。中央当局は明確に、たとえ教科が同じでも、核教科の到達目標と専門教科の到達目標は異なり、融合させてはならないとしている[30]。つまり、プログラム制のカリキュラムにおいては、共通科目と選択科目とを明確にすることで、教科の種類とその到達目標によって普通教育の範囲が定められたといえる。

第二の特徴として、普通教育の量的拡大を指摘することができる。核教科の設定によって、カリキュラム全体における普通教育の割合が増加した。表1では、共通の必履修科目であるスウェーデン語と体育が占める割合は約10%、これに選択教科を加えても約18%である。しかし表3では、必履修の核教科が全体の30%を占め、これに個人選択の単位を加えると、全体の約40%を占める。また、電子技術ラインのカリキュラム規定を各学年での年間授業時間数に計算しなおした表4をみると、絶対量についても普通教育の時間数が増加していることが分かる。スウェーデン語の授業時間は96から200と約2倍になっており、普通教育の合計時間数は192－264時間（スウェーデン語＋体育＋選択教科）が、750時間（核教科総計）になっているのである。

表4　電子技術ラインのカリキュラム　総授業時間数

教科	総授業時間数（1授業時間＝60分で計算）	
	1年	2年
スウェーデン語	96	-
労働生活入門	24	24
電子技術	720-648	840-768
体育	48	48
学習計画	24	-
英語／語学／宗教／心理学／社会／消費／数学／芸術（1教科選択）	72以下	72以下
合計	912	912

Lgy70 timplaner, Tvåårig el-teknisk linje をもとに筆者が作成。

そして第三には、普通教育の教科の種類が増加したことがあげられる。ライン制のカリキュラムでは、全ラインに共通するのはスウェーデン語、体育、希望があればもう1教科の選択教科だった。プログラム制においては、これが、スウェーデン語、英語、数学、保健体育、社会、宗教、自然科学、芸術の8教科に増えている[32]。

最後に第四には、専門教育に関する特徴を指摘できる。普通教育の拡大に伴って、全授業時間数に占める専門教育の割合は減少した。ただし絶対量については、全体の教育年限が1年長くなったためにそれほど大きな減少は見られない。専門教育に関してはむしろ、科目の種類が大幅に増加していることが際立っている。ライン制においては「電子技術」としてまとめられていた専門教科が、プログラム制では多くの科目に区分されているのである。これは、同じ名称で呼ばれている科目がどの専攻においても同じ内容を持つように、教科の内容が具体的に検討され、科目として区分された結果だった。普通教育と職業教育との関連においてみれば、科目の大きさを揃えることでカリキュラムを構成する要素としての価値を等しくしようとするねらいがあった。

以上の特徴からは、カリキュラム上の普通教育と専門教育の関連について次のことがいえる。カリキュラム編成の枠組みを決めることによって、すべてのプログラムにおいて普通教育と専門教育の両方が提供されていた。それは、職業専門的な教育をおこなっていた職業系課程にしてみれば、普通教育の量と種類が大幅に増加することを意味していた。ただし、高校での職業専門教育は単純に縮小されたのではなく、専門教育の絶対量の確保や科目の大きさの均一化によって、普通教育との両立が図られていたのだった。

3．授業内容の「色づけ」による普通教育と専門教育との関連づけ

以上のようなカリキュラム上の変化は、どのような議論をひきおこしたのだろうか。ここでは、カリキュラムが現実に変化したことによって教育現場が遭遇した困難と、それを乗り越えるための取り組みに注目する。政府が設置した高校開発委員会（Kommittén för gymnasieskolans utveckling）[33] が1996年に出した改革評価の中間報告書『新しい総合制高等学校―どのように進んでいるか？―』において、核教科をめぐる課題が取り上げられた[34]。より具体的な教育実践の姿については、学校庁がおこなったプログラム別の調査研究から見ることができる[35]。以下では、これらの資料をもとに検討を進める。学校庁の報告書からは、先にとりあげた電子工学プログラムに関する調査を中心に取り上げる[36]。

核教科に対する批判の声はまず、共通の必履修科目において全プログラムで同じ到達目標が定められたことに向けられた[37]。これはとりわけ職業系課程の教師や校長からの批判だった。職業系プログラムへ普通教育を導入することは受け入れられても、進学系プログラムの生徒と同じ到達目標を課すのは無理だし必要がないという意見である。高校開発委員会はこれに対し、この意見は少数の生徒を対象にした昔の高等学校のイメージを引きずるものに過ぎず、現状には合わないと反論した。今や98%以上の生徒が進学する総合制高等学校は、生徒を選抜することなく、すべての生徒に将来への可能性を開く場所でなければならない。よって、基礎的な教育に関して全プログラムで共通の到達目標を設定することは可能で望ましいことだと主張した。

こうして共通の目標が設定されたが、現実には、全国学力テストや成績分布調査の結果から、職業系プログラムの生徒が核教科の学習において困難を抱えていることが明らかになった[38]。そ

してこのような成績不振の生徒は学習意欲も低いという報告がなされた。一方で、職業系プログラムの生徒の多くは専門教育の学習には熱心だった[39]。また、電子工学プログラムの生徒は電子工学分野に深く関連する数学には関心をもち成績も比較的よいといったように、専門分野に関連する教科に関しては、核教科であっても生徒は積極的に取り組んでいることが明らかにされた[40]。

以上のような状況を踏まえて、核教科の授業を専門分野に関連づける試みが着目された。高校開発委員会は、一部の職業系プログラムにおいて実施され一定の成果が見られた実践の例をあげ、その秘訣を分析した。その例のひとつが、核教科の「色づけ（infärgning）」である[41]。

色づけは、「核教科と職業系教科の授業が相互に影響（色づけ）し合い、相互に支えあうことを意味している」[42]。つまり、核教科の授業においては、専門教科の分野に関連した教材やテーマなどをとりあげるということである。この原則は法規にも示されており、例えばスウェーデン語Aのコースプランには、「教育の内容と活動の形式は、生徒が選択したプログラムあるいは専攻に適応させる。」[43] と記されている。具体的には、スウェーデン語の授業において職場実習についてのレポートを書いたり、英語の授業において職業教育で使用する機器の取扱説明書をテキストに使ったり、数学の授業において専門分野に関わる文脈をもつ文章題を解いたりする実践がおこなわれた[44]。一方、核教科から専門教科の授業への影響は弱いことが指摘されてはいるものの、専門教科の授業を半分英語でおこなうといった実践も紹介されている[45]。

実際に取り組みをおこなった教員は、色づけによって、生徒が多様な視点から自分の専門分野を見られるようになると評価している。専門分野にかかわりのある教材を核教科の授業でとりあげることで、生徒が専門分野における核教科の学習の意味を理解し、学習への意欲を高めたというのである。

現実にこのような実践をおこなうためには課題も多い。例えば、教材研究のためには各専門分野の知識が必要だが、現状では多くの核教科教師が複数のプログラムを兼任しており、１人の教師が多様な分野の教材研究をすることは難しい。このような課題に対し、教材の開発、教育プランとプログラム目標の共通理解、教師全員でのカリキュラム計画に関する議論、共同の研修や学習会の設定、共通の休憩スペースの確保といった様々なアプローチによる取り組みが現在も進められている[46]。

おわりに

本稿では、実施されたカリキュラムの検討を通して、スウェーデンの総合制高等学校が普通教育と専門教育とをどのように関連づけているかを明らかにすることを課題とした。

ライン制の課程分岐に関する問題を乗り越えるために導入されたプログラム制は、カリキュラム上は主に職業系の課程に変容をもたらした。専門性が重視されてきた職業系の課程にとって、その変容の中でもとりわけ、核教科の設定による普通教育の拡大が大きな論点となった。核教科は、産業や社会の変化へ対応するという目的に加えて、万人の教育水準の向上、異文化理解や自然環境の享受、大学進学機会の保障、生涯学習の基礎といった、専門教科とは異なる目的から複数の役割が課されていた。実施されたカリキュラムを検討すると、各教科の設定によって普通教育の量と種類とはともに増加していた。職業系プログラムでは、増加した普通教育に対する生徒の学習意欲が弱く、学習結果が芳しくないという課題が生じ、核教科の授業で専門分野に関わる

教材やテーマをとりあげる実践がすすめられた。

以上の検討より、普通教育と専門教育との関連について特徴的な点は2点あげられる。それは第1に、普通教育と専門教育とがそれぞれ、カリキュラムにおいて「核教科」と「専門教科」として、教科の種類と単位数にとどまらず、保障しようとする一定の到達目標によって規定されている点である。

第2点目は、職業系プログラムの核教科の授業で職業専門的な分野にかかわる教材やテーマをとりあげることで、核教科と専門教科とが授業実践において関連づけられていたことである。つまり、普通教育は決して一律的な授業を想定するものではなく、一定の到達基準を保障しながら生徒の関心に応じた授業をおこなうことを意図したものだったのである。

これらの点を考え合わせると、スウェーデンの総合制高等学校においては、普通教育と専門教育とは次のような関連にあるといえるだろう。専門分野に沿って核教科の授業を変えようとする「色づけ」は、実質的に各プログラムの専門性を強調する。この点からは、この実践が、共通の教育を保障するという普通教育の理念に反しているようにも見える。しかし、国民全体の教育水準の向上、異文化理解や自然環境の享受、大学進学機会や生涯学習の基礎の保障といった、普通教育としての核教科に込められた期待は、各生徒が学習の結果共通必修科目の到達目標に達することで初めて実現する。そう考えれば、生徒の学習意欲を喚起する「色づけ」は核教科の目的の実現に重要な役割を果たしていると捉えられる[47]。普通教育と専門教育は、生徒が関心をもつ分野を共通に基盤とし、「色づけ」によって内的に結合することによって関連づけられているのである。そしてこれによって、総合制高等学校は、共通性と専門性というねらいを調和しながら達成することを目指していると言えるだろう。

ここで、共通の授業内容をもたない普通教育が、それでもなお一定の教育水準を保障するというとき、普通教育をおこなうなかで共通に目指されている人間像はどのようなものなのだろうか。それは、核教科として設定された科目の教育目標を、目標が設定された際の議論とともに検討することで浮かび上がってくるだろう。そのように、教育目的の検討を通して普通教育と専門教育との関連を考察することを、今後の研究課題としたい。

1 安彦忠彦「中等教育改革の内外動向に関する理論的検討」『現代の高校教育改革―日本と諸外国―』大学教育出版、1998年、2-16頁。

2 佐々木享「高校教育の目的について」『高校教育論』大月書店、1976年、70-104頁。佐々木亨「高校教育の目的の二重性をめぐる問題」『高校教育の展開』大月書店、1979年、137-160頁。

3 佐々木享、1976年、101頁。佐々木享、1979年、151頁。なおそこでは、「国語、社会、数学、理科、保健体育、外国語、芸術といういわゆる普通教育に関する教科・科目」が高等普通教育とされ、「工業、農業、水産、家庭、などの専門教育を主とする学科で課される専門教育に関する教科・科目」が専門教育とされている。

4 佐々木享、1979年、144頁。

5 中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店、1988年、52-53頁。

6 安彦忠彦、前掲書、10-12頁。

7 National agency for Education. (2003). *Descriptive data on childcare, schools and adult education in Sweden 2003.* Stockholm: National agency for Education, p.63.

8 Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) Stockholm: Fritzes, p.7.

9 発足当初は16プログラムだったが、2000年秋より技術プログラムが設置されて17プログラムになった。(Prop. 1997/98:169 Gymnasieskola i utveckling kvalitet och likvärdighet)

10 Young, M. (1993). Bridging the Academic/vocational Divide: two Nordic case studies. *European Journal of Education.* vol.28, No.2. pp.209-214.

11 中嶋博「後期中等教育の進化」『学習社会スウェーデンの道標』近代文藝社、1994年、77－108頁。

12 小山由紀江「スウェーデン　個人を大切にした教育」田原恭蔵・林勲・矢野裕俊編著『かわる世界の学校』法律文化社、1997年、130－144頁。二文字理明「教育－『個性重視型』共生社会の基礎」二文字理明・伊藤正純編著『スウェーデンにみる個性重視社会　生活のセーフティーネット』桜井書店、2002年、17－50頁。岐阜県『北欧における知識社会形成に関する調査―学び続ける社会（Learning Society）の実態―』2003年。日本労働研究機構『「公共職業訓練の国際比較研究」スウェーデンの職業教育・訓練制度』日本労働研究機構、1997年。

13 1970年代以前の改革に関しては、比較教育学者の松崎巌が詳細に明らかにしている。松崎巌「スウェーデン教育史」世界教育史研究会編『世界教育史体系14　北欧教育史』講談社、1976年。松崎巌「スウェーデンの後期中等教育改革－統合と過程再編成の実態について」『東京大学教育学部紀要　第24巻』1984年等。

14 この委員会のメンバーは、教育学教授U・ダールレーフ（Dahllöf, U.）を議長に、各政党、全国規模の労働組合（LO、TCO、SACO/SR）、スウェーデン最大の雇用者団体（SAF）、教師組合（LR）、大学・教育当局（UHÄ）の代表者だった。(SOU1981:96 En reformerad gymnasieskola; Lindensjö, B. & Lundgren, U. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning.* Stockholm: HLS förlag. p.201.)

15 SOU 1981:96. pp.23-30, p.390.

16 Skolöverstyrelsen. (1991). *Information om regeringens proposition 1990/91:85 Växa med kunskaper.* p.1.

17 Prop.1990/91:85 Växa med kunskaper. om gymnasieskolan och vuxenutbildningen. p.42.

18 Prop1992/93:250 p.51.

19 Prop1992/93:250 p.50.

20 SOU1996:1 Den nya gymmnasieskolan -hur går det?. p.54.

21 SOU1966:3 Yrkesutbildningen. p.148.

22 SOU1966:3 p.148.

23 Prop1992/93:250 p.7.

24 SOU1996:1 p.40.

25 Prop1992/93:250 p.10.

26 Skolöverstyrelsen. (1970). *Laroplan för gymnasieskolan. (Lgy70) Supplement (del II) 36. 2årriga El-teleteknisk linje.* pp.17-19, pp.36-37, pp.43-44, p.78.

27 Stockholm stad. *Programguiden inför höstterminen 2005.* p.6.

28 1授業時間は60分。2000年より、芸術、自然科学、社会科学の3つのプログラムでは2150時間、他のプログラムには2370時間に変更された。SFS1999: 180.

29 2000年の改訂において、優／良／可の3段階に対する成績基準が示された。Skolverket. (2005). *Varf ör ser kursplanerna ut som de gör?.* p.42.

30 SOU1996:1 p.41.

31 1授業時間40分、年間36週というライン制の規定（SFS 1987:743）を、60分1時間に計算しなおした。表3の高校単位数は授業時間数の規定ではないため、厳密にはこの比較は不可能だが、各科目に想定されている授業時間数の差異は見ることができる。

32 プログラム制導入の提案時には共通の必履修科目に宗教は入っておらず、7教科だった。教育プランLpf94の提案において宗教が加えられ、8教科になった。(Skolöverstyrelsen. (1991). op.cit., s5.)

33 この委員会のメンバーは、国務次官のO・エイケン（Eiken, O.）が1994年10月まで委員長で、11月以降は国会議員のJ・ヨルクマン（Björkman, J.）に替わり、国会議員を中心としていた。その活動

は、学校庁や関連委員会の協力のもと進められた。SOU1996:1 pp.2-3.

34 SOU1996:1 pp.39-49.

35 Skolverket. (1998); Skolverket. (1999a). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998.*(Rapport nr163); Skolverket. (1999b). *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck och förskingshot.* (Rapport nr182); Skolverket. (2000). *Reformeringen av gymnasieskolan- en sammanfattande analys.* (Rapport nr187).

36 Skolverket. (1998). "Elprogrammet". op.cit., pp.70-105.

37 SOU1996:1 p.42.

38 Skolverket. (1998). p.68, p.134, p.198, p.172.; Skolverket. (1999b). pp.198-199.

39 Skolverket. (1999b). p.197.

40 Skolverket. (1998). p.87.; Skolverket. (1999b). p.91.

41 SOU1996:1 p.44. なお、他の例としては、各生徒が個別に学習を進めるなかで教師と相談してカリキュラムを編成する例や、教科横断的な「問題解決学習」の例があげられている。

42 SOU1996:1 p.44.

43 Skolverket. "Kursinfo". Svenska. "Ämnets karaktär och uppbyggnad". (http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId= (2007-08-17確認))

44 SOU1996:1 p.45.; Skolverket. (1998). p.91, pp.157-161.; Skolverket. (1999a). p.85.

45 Skolverket. (1998). p.88.

46 SOU1996:1 p.49.

47 Prop.2003/04:140 Kunskap och kvalitet -eleva steg för utvecklingen av gymnasieskolan. p.17.

（教育方法学講座　博士後期課程1回生）

（受稿2007年9月7日、受理2007年12月12日）

The Relation between the General and Specialized Education in Swedish Upper Secondary Schools: Analyzing the Curriculum of Vocational Program

HONJO Megumi

This study discusses the relation between the general and specialized education in Swedish comprehensive upper secondary schools. For this purpose, two practical curricula were analyzed. One is of electro-technical line in the old system, and the other is of electricity program in the present system. There were several differences between those two curricula from the viewpoint of general/specialized education. Firstly, the distinction between compulsory and optional courses had become clearer. The compulsory courses were "general education". Each course had particular levels so that general education was defined with the sorts and the levels of subjects. Secondly, the amount of the compulsory courses had increased. Thirdly, the variety of general courses had also increased. General education had been more important for all. However, students in vocational programs tended to dislike studying general courses, due to the lack of meaning in their own specialties. Teachers attempted to take up topics or materials which were related to the vocational specialty in general education and it successfully encouraged students to learn. This is the way to relate general education to vocational education, which is to have the same ground -planning education according to the student's interest- of both types of education.